

Euler, Peter

Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und Revision der Pädagogik / Erziehungswissenschaft

Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 4-27



Quellenangabe/ Reference:

Euler, Peter: Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und Revision der Pädagogik / Erziehungswissenschaft - In: Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 4-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211163 - DOI: 10.25656/01:21116

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211163>

<https://doi.org/10.25656/01:21116>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 60

HERBST 2019

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2019 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de>

- 4 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE I**
Peter Euler
Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von
Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und
Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft
- 28 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Saskia Bender/Fabian Dietrich
Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische
Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung
- 51 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Hole in one
- 52 **SALZBURGER SYMPOSION**
Anmerkungen zur neuen Rubrik SALZBURGER SYMPOSION
- 54 *Lothar Wigger*
Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata
pädagogischer Verantwortung
- 69 *Markus Rieger-Ladich*
Sensible Kunden, verletzbare Subjekte. Was sich derzeit auf dem
Campus tut
- 87 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE II**
Volker Ladenthin
Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur
Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

Peter Euler

Dennoch: Pädagogik Implikationszusammenhang von Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft¹

I

Warum „Dennoch: Pädagogik“? Zur problematischen Situation der Disziplin

Ohne Frage steht ein wichtiger Aufsatz Gernot Koneffkes (2018a) hier Pate: „Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs“. In diesem Aufsatz erhebt Koneffke Einsprüche gegen einen üblich gewordenen konturlosen, letztlich leeren und beliebigen Bildungsbegriff: einerseits extrem aufgeladen mit gesellschaftlichen Erwartungen und Wirkungen, andererseits inhaltlich zum Beliebigen geweitet. Dadurch geraten auch die progressiven und kritisch gemeinten Bildungsvorstellungen und Bildungserwartungen in ein „Zwielicht“ (ebd., S. 189).

Koneffke konstatiert, dass „Bildung“ die „Eigenschaften des Begriffs verliert“ (ebd.). Aber diesen Prozess beklagt er nicht nur als den intellektuellen und moralischen Verfall, der er auch ist, sondern er begreift ihn als Resultat der Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft, aus der und nur aus der – wie er immer wieder betonte – der Bildungsbegriff entstammt. Er widerspricht damit naturalistischen, gesellschaftsfunktionalen oder emanzipatorischen Überhöhungen der Bedeutungszuschreibung, etwa in „humanistischen Illusionen“ (wie das Alfred Schäfer (1996) nannte), ohne dem Versuch zu erliegen, auf den Bildungsbegriff zu verzichten. Dieser bleibt nämlich dennoch, so Astrid Messerschmidt (2009, S. 141), „Ansatzpunkt für Bildungswissenschaft und Bildungspraxis, bei dem Bildung weder humanistisch idealisiert noch dekonstruiert suspendiert“ wird.

Doch warum thematisiere ich diesen Bezug nun 33 Jahre nach der Veröffentlichung und dann bezogen auf die Pädagogik? Seit nun mindestens zwei Jahrzehnten erfolgt eine weithin neoliberal inspirierte internationale top down organisierte Umsteuerung des gesamten Bildungssystems, die sowohl die Institutionen als auch die bis dato anerkannte Theorie und Wissenschaft der Erziehung, Bildung und Didaktik grundlegend in eine Richtung verändert, die ein genuin pädagogisches Problemverständnis auflöst bzw. zum Verschwinden bringt. Die negativen Folgen werden auf allen Ebenen immer unübersehbarer.

1 Überarbeitete Vorlesung zum Ruhestand, gehalten am 28.06.2019 an der TU Darmstadt.

Ich plädiere daher entschieden und mit Leidenschaft gegen diese Schübe der Liquidierung pädagogischen Denkens und Handelns und für eine pädagogische Re-Orientierung. Im Unterschied zu rein sozialtheoretischen Analysen geht es mir um die Substanz, ja um das Wesen der pädagogischen Aufgabe samt der ihr zugehörigen Begriffe und Theorien, die ich nicht für erledigt halte. Gerade dem Bewusstsein der Liquidation oder, weniger dramatisch, der Schwächung des Pädagogischen und den genuin pädagogischen Aufgaben- und Problemstellungen gilt mein Interesse.

Damit möchte ich auch einem aktuellen wissenschaftspolitischen Dogma der Innovation widersprechen, das die Verdrängung bzw. Substitution der Pädagogik für einen disziplinären Fortschritt hält. Im Gegenteil sehe ich immer deutlichere Anzeichen aus verschiedenen Forschungsfeldern, auch aus der Medizin, der Pädiatrie, der Psychoanalyse und Psychotherapie usw., für die fatalen Folgen der sog. Bildungsreform. Es zählt für mich gegenwärtig zu den charakteristischsten Tatbeständen, dass einer vermeintlich empirischen Bildungswissenschaft diese Folgen der von ihr eifrig mitbetriebenen sog. Reformen aus dem Blick gerät. Eine solche Kritik gilt aber nicht nur dem eigenen Fach, sondern der Wissenschaft in Gänze, ja der Gesellschaft insgesamt. Ich meine hier die falsche Gleichsetzung von Innovation mit Fortschritt: Es handelt sich um einen verheerenden Irrtum, denn der neueste Stand einer Entwicklung ist keineswegs identisch mit einem Fortschritt in der Sache.

Ullrich von Weizsäcker und die anderen Autoren des Jubiläumsbandes des *Club of Rome* mit dem Untertitel „Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen“ konstatieren die grundlegend schädliche Gesamthaltung, die „Innovation regelrecht anbetet“ (Weizsäcker/Wijrman 2017, S. 99), und dass diese zum Selbstzweck degenerierte Innovation wesentlich die Zerstörung unserer Lebensgrundlagen befeuert. Die Innovationsanbetung entspringt einer oder bedient eine „Neomanie“, eine Neuerungsucht, die auch für die Reformgewitter der Pädagogik verantwortlich ist.

In einem Standardlehrbuch über „Führung, Steuerung und Management“ von Schule (Rolff/Arnold 2010) ist ein vermeintlich chinesisches Sprichwort als Motto voranstellt: „Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die einen Mauern, die anderen Windmühlen“ (zit. nach Krautz 2018, S. 43). Letztere gelten als die Fortschrittlichen, als „Changer“. Als dumm und erfolglos gilt der, der die Winde, also die Zeichen der Zeit nicht als Chance erkennt und nutzt. Wer den Wandel aber uneingeschränkt favorisiert, fragt nicht, woher der Wind weht, oder „wer die Windmaschine angeworfen hat“ (ebd.). In dieser Denkfigur schlägt die Verherrlichung des „Change-Managements“ in blanken Opportunismus um.

Es ist genau diese substanzielle Prüfung gegenüber gesellschaftlichen Neuerungen, die meine Arbeit an der pädagogischen Re-Orientierung antreibt. Ich verstehe sie in der Tradition Darmstädter Pädagogik als eine notwendig selbstkritische Re-Vision von Pädagogik, die sich ihre Widersprüche und Vereinnahmungen bewusst zu machen hat, mit der Folge, dass gerade

dadurch die Pädagog_innen und Lehrer_innen sich selbst auch kritisch verstehen lernen und genau erst dadurch ihrer notwendigen gesellschaftlichen Arbeit in den widersprüchlichen Verhältnissen nachkommen können. Der Widerspruch ist nicht nur ein Problem, sondern er *ist*, und d.h. er besteht als Bedingung von Intervention und Umkehr innerhalb des Herrschenden. Ich erinnere hier gerne an eine Karte von Martin Buber, die in Gernot Koneffkes Zimmer hing und die Buber Heydorn geschrieben hatte: „Schlimmer als das Verhängnis ist der Glaube an das Verhängnis, denn dieser hält die Bewegung zur Umkehr nieder“. Das „Dennoch: Pädagogik“ ist in diesem Sinne ein sachlich begründeter Trotz.

In der naiven Verteidigung von Bildung und Pädagogik steckt immer die Gefahr einer unkritischen Bezugnahme auf humanistische Ansprüche. Eine Bezugnahme, die die „innere Zwiespältigkeit von Bildung“ (Bierbaum u.a. 2007, S. 7) verkennt.

„Denn Bildung wird immer mehr zu einer Funktion von Integration, des sich Einfügens und Dazugehörens und ist in Form der Kritik immer weniger präsent. [...] Angesichts einer hegemonialen Kultur des Einverständnisses mit den verordneten Effizienz- und Leistungskriterien in Bildungspolitik und Bildungsorganisation wird Bildung immer mehr als Maßnahme affirmativer Integration erfahren. Das spiegelt sich insbesondere in der Art und Weise, wie gegenwärtig die Universitäten umgebaut werden.“ (ebd.)

„Schulische Wirklichkeit zu begreifen“, auch in ihrer Zwiespältigkeit, hilft, wie Bernd Hackl (2018, S. 93) jüngst gezeigt hat, „pädagogisches Denken“. Aus pädagogischer Sicht bedürfe schulisches Lernen „zunächst der Voraussetzung von Muße und Bedrohungsfreiheit“ (ebd.). Das ist angesichts der Tendenz zur „Lernfabrik“ (Ruhloff 2002) und dem Schülerleiden am Schulbetrieb als Kern von Schule einzufordern. Schule ist dadurch „zugleich auf eine soziale Struktur angewiesen [...], die die Integration und Anerkennung der Lernenden sichert.“ (Hackl 2018, S. 93) Geht man von dieser Voraussetzung aus, dann zeigt sich empirisch leider, dass diese Voraussetzungen „jedoch durch die institutionellen Vorkehrungen der Schule systematisch brüskiert und unterlaufen“ werden (ebd.). Im Gegensatz zu Schwarz-Weiß-Betrachtungen schulischer Bildung ist es für eine professionelle Arbeit wichtig zu erkennen, dass sie genau in diesem Widerspruch stattfindet. Damit stoßen wir auf ein Kernproblem der gegenwärtigen Lage der Erziehungswissenschaft, nämlich das von unterschiedlichen Verblendungen verstellte spezifische pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis zu erkennen und in Lehre und Forschung widerständig zur Geltung zu bringen.

II

Wider die Verkenntung und Ausblendung des spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik

Dominant in der herrschenden Bildungspolitik ist die vermeintliche Orientierung an der Praxis. „Praxisbezug“ wurde zum Zauberwort der Bildungsreformen, so auch im „Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“

(2004), das für diese vermeintliche Orientierung an der Praxis geradezu ein Lehrstück darstellt (vgl. Endter 2005). Und dieses Schlagwort beherrscht weiterhin das Reden zum Thema Verbesserung der Schulbildung.

Im Grunde handelt es sich um einen logischen Treppenwitz und der geht so:

1. Die Schulpraxis wird – angeblich belegt durch Tests – für schlecht befunden.
2. Die Lehrerbildung wird dafür – nahezu ohne jeden Beleg – entscheidend verantwortlich gemacht.
3. Also muss die Lehrerbildung verändert werden.
4. Wie muss sie das? Indem man sie an der Praxis orientiert!

Ergo:

Die Praxis muss besser werden, indem man die Lehrerbildung an der Praxis, die besser werden soll, orientiert.

Es ist bei etwas Nachdenken offenkundig, wie dieser Aberwitz zustande kommt. Die Beschwörung von „Praxis“ schließt Theorie als Bedingung des Urteilens schlichtweg aus, wodurch dann in der Ableitung die Formel „Praxis“ zweimal vorkommt: Zunächst als das unbestimmt Falsche und dann als das ebenfalls unbestimmt Richtige. Besser oder schlechter, richtig oder falsch sind aber eine Sache der argumentativen Beurteilung. Wenn jedoch Theorie als Instanz der Beurteilung ausfällt, eine theoretische Diskussion gemieden wird, degenerieren Begriffe eben zu Beschwörungsformeln. Entscheidend für das, was dann getan wird, ist nicht das begründete Urteil, sondern die politische und/oder ökonomische Macht, die mit Beschwörungen mobilisiert oder maskiert werden kann. Da dieser Denkfehler, wenn man ihn denn überhaupt so nennen darf, keineswegs auf das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis beschränkt ist, halte ich eine Reflexion zum grundsätzlichen Theorie-Praxis-Verständnis für notwendig, um dann zum spezifisch Pädagogischen zu kommen.

Wenn man verstehen will, warum überhaupt das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein gegensätzliches gedacht werden kann und wenn nachgewiesen werden soll, inwiefern der behauptete Gegensatz ein Irrtum ist, dann ist der Rückgriff auf Kants Aufsatz „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (Kant 1777) unabdingbar. Dass es sich schon vor 200 Jahren um einen Gemeinpruch handelte und man diese Sprüche auch gegenwärtig häufig hört, zeigt die Relevanz des Problems an. Kant weist in seinen Überlegungen nach, dass für Gegenstände spezifisch menschlicher Tätigkeit Theorie nie nur eine beschreibende und darlegende Funktion haben kann, weil damit das Entscheidende menschlicher Tätigkeit, eben von Praxis, ausgeblendet wird. Praxis besteht nämlich in der Verfolgung von Zwecken, erfordert also Überlegungen, was, warum und wie etwas zu tun sei. Praxis ist in diesem Sinne zwingend theorieabhängig. Wäre dem nicht so, bestünde sie nur in bewusst- und reflexionslosem Hantieren.

Einen weiteren interessanten Hinweis auf die „Praxisproblematik“ kann man Hannah Arendts (1981) *Vita activa oder Vom tätigen Leben* entnehmen.

Sie veröffentlicht den Text 1958 zuerst unter dem Titel *The Human Condition*, was stärker hervorhob, dass sie das Spezifische des politischen Handelns angesichts barbarischer Entwicklungen in Ost und West in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts begreifen wollte. Sie unterscheidet dazu drei Arten menschlicher Grundtätigkeiten: das Arbeiten, das Herstellen und das Handeln.

Das Arbeiten ist für Arendt eine Tätigkeit, deren Ergebnisse verbraucht und zum Weiterleben der Gattung gebraucht werden (u.a. Hauswesen, Landwirtschaft). Das Herstellen bezieht sich im Unterschied zur Arbeit auf dauerhaftere Produkte, die künstliche Welt des Menschen (u.a. Handwerk, Kunst). Diese haben Bestand und verleihen dem menschlichen Wirken also Dauer, auch über das eigene Leben hinaus. Und als Drittes unterscheidet sie die Tätigkeit des Handelns. Auch unabhängig davon, dass Kritiker die strikte Isolierung des Handelns von den anderen Tätigkeiten mit guten Gründen kritisieren, vermag Arendt hierin eine entscheidende Bestimmung des menschlichen Tuns auszumachen: Dieses besteht nämlich im sozialen und politischen Handeln und dieses Handeln ist notwendig ein sprachlich vermitteltes. Bei allem Unterschied sieht sie wie Aristoteles den Menschen von seinem Wesen her als politisch an. Die Gründung, Erhaltung und Weiterentwicklung des Gemeinwesens ist hierin fundiert, wodurch Sprechen und Handeln eine den Menschen auszeichnende Eigenschaft ist, die selbstverständlich für eine humane Erziehung und Bildung im Zentrum ihrer Re-Generationsarbeit zu stehen hat. Denn dies macht die Besonderheit menschlicher Regeneration aus, die aber, das ist Arendt ganz bewusst, dadurch hoch fragil ist; sie spricht explizit von der „Zerbrechlichkeit menschlicher Angelegenheiten“ (ebd., S. 180). Diese Zerbrechlichkeit ist und kann folglich auch nicht durch technische Steuerung aufgehoben werden. Vielmehr hat die pädagogische Arbeit der Re-Generation eine Kontinuität zwischen den Generationen zu stiften, d.h. sie hat für Erinnerung zu sorgen. Nach Arendt ist daher durch Pädagogik die Verbindung von Vergangenheit und Zukunft zu stiften, und zwar so, dass diese weder traditionalistisch beschränkt ist noch modernistisch geschichtsvergessen (vgl. Arendt 2000, S. 255-276).

Hannah Arendt beobachtete als politische Theoretikerin aber auch, wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und damit die „vita activa“ im 20. Jahrhundert entschieden veränderten, was sie u.a. in den Begriffen „homo laborans“ und in der Entfremdung durch die „Massengesellschaft“ reflektierte. Dass davon auch und in besonderer Weise das Verhältnis von Theorie und Praxis betroffen ist, hat Jürgen Habermas (1973) in seiner vielbeachteten Schrift *Erkenntnis und Interesse* analysiert, die als Reaktion auf den sog. Positivismusstreit in der Soziologie entstand. Im Zusammenhang der hier verfolgten Problemstellung ist bedeutsam, dass Habermas die wachsende Sinnreduktion von Theorie und Praxis darin erkannte, dass das Funktionieren des gesellschaftlichen Systems sich gegenüber autonomen Zwecken und individuellen Sinnhorizonten verselbständigt hat.

Habermas stellt fest, dass in der Neuzeit sich Wissenschaft immer stärker vom praktischen Interesse als bewusstem Teil von Theorie abgekoppelt hat.

Im „Szientismus“ etabliert sich eine Vorstellung, „die „Erkenntnis mit Wissenschaft identifizier[t]“ (Habermas 1973, S. 13) und zwar mit einer letztlich positivistischen Auffassung von Wissenschaft, so dass die der Naturwissenschaft unterstellte Methode der Forschung zur Methode der Wissenschaft überhaupt wird. Damit einhergeht ein Prozess, der Praxis wiederum auf Technik reduziert und damit soziale Prozesse immer mehr als steuerbare, technische Prozess aufgefasst werden.

Anders jedoch als Habermas, der den Positivismus in fast geisteswissenschaftlicher Manier mit dem Wesen der Naturwissenschaften weithin gleichsetzt, konstatiert Peter Bulthaup, dessen Theorie für uns im Arbeitsbereich „Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften“ von großer Bedeutung ist: „[D]ie Wissenschaft selbst transformiert sich in Technologie“ (Bulthaup 1996, S. 14). Der Umschlag in Technologie ist ein Degenerationsvorgang (auch) der (Natur-)Wissenschaft, durch die sie um ihren Forschungscharakter gebracht wird und der sich im 20. Jahrhundert vollzieht. Wissenschaftliche Forschung gerät immer umfassender unter die Imperative fortschreitender Kapitalisierung, wird damit zu deren existentieller Bedingung. Das haben Forschungen von Gernot Böhme u.a. unter dem Begriff der „Finalisierung der Wissenschaft“ (Böhme/van den Daele/Krohn 1973) eine Weile öffentlich vielbeachtet gefasst. Die Vorstellung einer Neutralität der Wissenschaft, einer Wertfreiheit gar, war damit gerade auch im Bereich von Naturwissenschaft und Technologie als ideologische Vernebelung durchschaut. Das müsste aber für ein verantwortliches Wissenschaftstreiben gerade hier und heute moralisch-politische Konsequenzen haben (vgl. Böhme 2004).

Diese allgemeinen Veränderungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis lassen die Pädagogik nicht unberührt, allerdings ist es entscheidend zu erkennen, wie davon das genuin pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnisses betroffen ist, was allerdings voraussetzt, dass man es kennt.

Die Pädagogik Johann Friedrich Herbarts hat zentral die Frage nach Theorie und Praxis aufgeworfen, soll sie nicht in „,[b]loße Praxis“ versinken, „,[eigentlich nur Schlendrian“ sein (Breinbauer 2000, S. 90). Durch eine Analyse der Modelle des „praktischen“ und des „hermeneutischen Zirkels“, aber auch des „Modells neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie“ (Herbart nach ebd., S. 90f.) gelangt Herbart zum Spezifischen der Pädagogik, in seiner Terminologie, zum pädagogischen Takt. Der Takt ist das, was sich „zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich“ einschiebt (ebd., S. 92). Ein „gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie“ agiert, sondern auch „die wahre Forderung des individuellen Falles“ beherzigt (ebd.). Von einer guten pädagogischen Praxis ist danach zu verlangen, dass sie der vernünftig begründeten Theorie gehorcht und zugleich dem Einzelfall gerecht zu werden versucht.

Der pädagogische Takt, so Herbart, bildet sich erst während der Praxis, aber er setzt „eine Vorbereitung auf die Kunst durch Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts“ voraus (ebd.,

S. 92). Weder Theorie allein, noch einfach die Aussetzung in die Praxis ist daher der Königsweg für die Pädagogik. Deshalb gilt nach Herbart: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, [...] aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt“ hat (ebd., S. 93).

Mit Herbart stößt man auf die zwingende Einsicht, dass für die Pädagogik die Theorie Bedingung der Erfahrung ist und eben nicht durch Erfahrung in einer beschworenen Praxis ersetzt werden kann. Theorie ist für eine genuin pädagogische Praxis, also für die Ermöglichung von Erfahrung in und von pädagogischen Situation die Voraussetzung. Daher ist für die Lehrer_innenbildung, für ein Studium der Pädagogik der Erfahrung Raum zu geben gegenüber der Theorie, aber eben auch der Theorie Raum gegenüber der bestehenden Praxis, dass diese durch Kritik zu einer bildenden Praxis werden kann.

Die Einsicht in den pädagogischen Takt ist keineswegs die abschließende Antwort, aber sie markiert den Ansatzpunkt einer genuin pädagogischen Bearbeitung der objektiv gegebenen Unterrichts- und Schulprobleme. Zu beobachten ist demgegenüber, dass dieser methodische Zugang für „maßgebliche Strömungen der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft“ wenig bis keine Relevanz mehr hat, weil diese „stärker an operationalisierbaren Fragestellungen und an der Erzeugung von Evidenz interessiert“ sind (Burghardt/Krinninger/Seichter 2015, S. 7). Durch die Besinnung auf den pädagogischen Takt lässt sich die pädagogische Perspektive wiedergewinnen. Um die geht es mir, weil sie die Basis ist für alle weiteren Kenntnisse und Fähigkeiten, die man in pädagogischen Praxisfeldern braucht. Gegenüber einem fast allgegenwärtigen Zeitgeist ist die genuin pädagogische Theorie also keine, deren Aufgabe die mechanische bzw. die technologische Umsetzung gegebener Ziele ist. Der Terminus „um[...]setzen“, der immer häufiger im Fachjargon des PISA-Zeitalters vorkommt, ist ein „gerne verwendeter Ausdruck zur Bekundung eines falschen Verständnisses vom Verhältnis von Theorie und Praxis“, wie Schirlbauer (2018, S. 21) zurecht bemerkt. Die Zwecke pädagogischer Arbeit, Erziehung, Vermittlung, Bildung, Lernen, Mündigkeit sind nicht herzustellen, zu machen, sie sind um ihres Zweckes willen für die den Pädagog_innen Anvertrauten zu ermöglichen. Hieraus ergibt sich auch, dass professionelle Ausübung im Alltag bestimmt ist von der Trias aus Wissen, Handlungsroutine und Ethos (vgl. Blömeke 2003).

Genau auf diesem prinzipiellen Sachverhalt ist auch eine spezifisch pädagogische empirische Forschung begründet, die über ein rekonstruktives Fallverstehen eine wissenschaftliche Erforschung der pädagogischen Wirklichkeit zu leisten in der Lage ist (vgl. u.a. Gruschka 2005, Wernet 2006, Pollmanns 2015). Eine solche Forschung nimmt noch bei weitem nicht den Raum ein, den sie einnehmen müsste, was entscheidend mit den genannten wissenschaftspolitischen Fehlentwicklungen zu tun hat. Es gibt aber auch, um in der Disziplin erfolgreich zu sein, die Tendenz irgendwie etwas Empirisches vorweisen zu können, um dem herrschenden wissenschaftlichen Legitimationszwang zu entsprechen. Hier nun beobachte ich seit längerer Zeit, dass diese Entwicklung

auf Kosten gravierender Verluste des Theorierahmens des Pädagogischen, der Kenntnis des Spezifischen der Pädagogik geht.

Bezogen auf diesen Theorierahmen habe ich – und wir in unserem Arbeitsbereich – einerseits besonderes Gewicht auf die Geschichte und Systematik der Pädagogik im Horizont einer zu bewahrenden und weiter zu entwickelnden kritischen Bildungstheorie gelegt und andererseits diese auch in konkreten Projekten auf die Pädagogik des Verstehens von Naturwissenschaft und Nachhaltigkeit erprobt und weiterentwickelt, was ich hier, ohne das weiter ausführen zu können, besonders betonen möchte. Dabei zeigte sich, in konkreter, in empirischer Weise, dass für die bildungstheoretisch begründete Ausbildung von Pädagog_innen und Lehrer_innen die Ermöglichung ihres eigenen Sach- und Fachverstehens eine entscheidende Bedingung ihres pädagogischen Wirkens ist: Zur Erkenntnis der Verstehensprobleme der Schüler_innen ist es allerdings notwendig, die eigenen Probleme beim Verstehen der Sache, dem Fach erfahren, erkannt und analysiert zu haben. Eine Erfahrung unserer Seminare ist, dass dies im Lehrbetrieb der Universität oft, zu oft kein Thema der Fachlehrer_innenausbildung ist.

Der pädagogisch zu stiftende Re-Generationszusammenhang (Arendt) ist im Kern also ein didaktischer materialer, der über die Zueignung, über die reflexive Auseinandersetzung mit der Kultur, den Inhalten der symbolischen Welt, in die man hineingeboren wird, erfolgt: „Die Schule fördert den Sinn für das Gemeinsame und Geteilte bzw. hätte diesen Sinn zu fördern“ (Reichenbach 2013, S. 17). Das aber heißt, dass diese Verbindung über die Ermöglichung des Verstehens von Ich und Welt zu stiften und dadurch der „Gemeinsinn“ zu entwickeln sei. Gegenüber landläufigen Verkürzungen betont Reichenbach: „Der Gemeinsinn [...] ist eine Fähigkeit“, die entwickelt, geübt und erworben werden muss, durch das Denken und Nachdenken selber“ (ebd., S. 31). Dem Denken kommt dabei allererste Priorität zu, aber eben nicht als kognitivistisch verstandenes: „Denken hat zunächst nahezu nichts mit Intelligenz zu tun“ (ebd.). Mit dem Parson-Schüler Robert N. Bellah u.a. geht es um „Gewohnheiten“, um „habits of the heart“ und diese korrelieren nicht mit Intelligenz. Im Gegenteil gibt es intelligente Menschen, die „leider eines weder tun noch können: denken.“ (ebd., S. 31f.) Dabei ist für eine in Bildung gegründete Pädagogik entscheidend, dass „Nicht-Denken [...] ein soziales und kein individuelles Problem“ ist, „ein gesellschaftliches und kein persönliches Übel“ (ebd., S. 32). Denken zu lernen i.d.S., ist also keine Sache von Intelligenz und Begabung, sondern die Aufgabe kollektiven Lernens in der Schule.

III

Kritik an der Degenerierung des Pädagogischen

Für die Degenerierung des Pädagogischen ist eine „wissenschaftspolitische Mächterschleichung“ (Ruhloff 2007/08, S. 5) verantwortlich, in der politische und wissenschaftliche Transformationen ein Amalgam bilden. Ihre quasi offizielle staatliche Ausrufung erfährt diese Entwicklung mit der am 26. April 1997 in Berlin gehaltenen öffentlichen Ansprache des Bundespräsident Roman

Herzog, die als „Ruckrede“ in die bundesrepublikanische Politikgeschichte eingegangen ist. Mit ihr wurde ein neoliberales Programm unter dem „Megathema Bildung“ ausgerufen. Ökonomie und Bildung wurden auf eine affirmativ immanente Weise programmatisch verbunden. „Ein Gefühl der Lähmung liegt über unserer Gesellschaft. Durch Deutschland muss ein Ruck gehen. Alle sind angesprochen, alle müssen Opfer bringen, alle müssen mitmachen. Wir müssen Abschied nehmen von lieb gewordenen Besitzständen“ (Herzog 1997). Die präsidiale Forderung war nicht adressiert an die ungerechten Besitz- und Eigentumsverhältnisse. Im Gegenteil fordert Herzog, „den Modernisierungstau zu überwinden und unsere Wirtschaft und Gesellschaft zu dynamisieren“ (ebd.) und dies ohne irgendeine sittliche, moralische oder auch ökologische Einschränkung. (Immerhin waren seit dem Bericht des *Club of Rome* über die „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u.a. 1972) bereits 25 Jahre vergangen.) Und hier nun kommt für ihn die Bildung zentral ins Spiel: „Deswegen gebe ich der Reform unseres Bildungssystems so hohe Priorität. Bildung muss das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“ (Herzog 1997).

Privatisierung und schlanker Staat gelten nun in klar ausgesprochener neoliberaler Diktion als Garant von Leistung und Wirtschaftserfolg; alle Themen der später realisierten OECD-Bildungspolitik werden hier intoniert. Bereits 1995 sind, öffentlich allerdings damals wenig beachtet, wichtige politische Abkommen für diesen Weg geschlossen worden; so das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1996) und zur gleichen Zeit das GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services), ein internationales, multilaterales Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO), das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt (Kommunikations-, Montage-, Vertriebs-, Umwelt-, Finanzdienstleistung usw.), zu denen nun auch erstmalig die „Bildungsdienstleistung“ gehört. Die ökonomische Strategie dieser internationalen Politik ist beherrscht von der Absicht einer durchgängigen Kapitalisierung aller Lebensbereiche: Kommunale Versorgung, Pflege, Gesundheit und eben auch der Bildung. Ihr Sektor wird zudem als großer gewinnbringender, eben deshalb auch lukrativer Markt (u.a. von Bertelsmann) entdeckt. Bildungstheorie und Bildungsinstitutionen werden dem Neoliberalismus entsprechend systemgerecht modelliert. Dazu gehört eine als unumgänglich und fortschrittlich deklarierte und zugleich problemblinde Digitalisierungspropaganda, z.T. -euphorie. Sie übersieht, dass die sog. Digitalisierungspolitik im Dienste eines weiteren neoliberalen Schubs steht und nur zum Geringsten auf einen pädagogischen Fortschritt angelegt ist. Das belegt u.a. ein ungeschminkter, insofern brutaler Gastbeitrag des mächtigen Verlegers Rupert Murdoch in der FAZ mit dem Titel „Bildung ist das letzte Reservat“ (vgl. Lankau 2011). Hier zieht er heftig gegen das mit der Entwicklung nicht Schritt haltende Schulsystem zu Felde: Es schöpfe das Humankapital nicht aus, in ihm versickere wirkungslos Geld und es sei ohnehin nur eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für Lehrer.

„Doch Murdoch kennt die Retter: Computer. Kostenlose iPads (= Tablet PCs) für alle“ (ebd.).

Doch was sind die Triebkräfte dieser radikalen Entwicklung? Viel zu selten wird diese politisch-ökonomische Frage aufgeworfen, weil deren Antwort unvermeidlich auf die systematische Unmöglichkeit einer unbeschränkten Kapitalisierung verweist. Der Zwang im System des Kapitalismus besteht darin, neu gewonnene Werte stets wieder selbst in den Kapitalverwertungsprozess einzuspeisen. Dazu bedarf es ständig neuer Bereiche, die ihm unterworfen werden müssen. „Globalisierung“ ist die in der herrschenden Öffentlichkeit verharmlosende Chiffre für diesen sich immer weiter ausdehnenden Expansionsprozess der Kapitalverwertung.

Klaus Dörre (2012) hat diese Dynamik als „Landnahme“ bezeichnet: „Auf die Selbstverwertung von Wert programmiert, beziehen kapitalistische Gesellschaften ihre Dynamik geradezu aus der Fähigkeit dominanter Akteure, immanente Grenzen kapitalistischer Akkumulation zumindest zeitweilig zu umgehen oder zu überwinden“ (ebd.). Die Landnahme resultiert aus dem, was Rosa Luxemburg (1975) „strukturellen Wachstumszwang“ nennt: Der Kapitalismus bedarf daher immer eines Außen, also bislang nicht kapitalisierter Bereiche, Regionen, Gruppen usw. (vgl. Dörre 2012; Dörre u.a. 2009).

Treibende Kraft dieser Entwicklung ist also der Zwang bei Strafe des Systemuntergangs, neue Verwertungsmöglichkeiten durchzusetzen und das bedeutet bisherige Grenzen zu durchbrechen und damit neue Märkte zu schaffen. Die bis dato gängigen Märkte waren im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts gesättigt. Die grenzdurchbrechende Erschließung neuer Verwertungsmöglichkeiten findet sowohl als äußere (beginnend mit der Kolonialisierung und dem Imperialismus) als auch als innere Landnahme statt, zu der u.a. die Privatisierung öffentlicher Leistungen, wie z.B. Gesundheit, Pflege, Bildung, gehört, letztlich der Kapitalisierung der Subjektivität. Jeder Bereich gesellschaftlicher Aktivität kann der Kapitalisierung unterworfen werden. Insgesamt vollzieht sich ein enormer Ausbau des Handels mit Wertpapieren in dessen Verlauf auch die Trennung von normalem Bankgeschäft und Investmentbanking gehört, die sich schon in den 1970er Jahren ankündigt, aber verstärkt dann ab der 1990er Jahre einsetzt und seine zerstörerischen Wirkungen zeigt. Die sog. „Finanzialisierung“ schien den Ausweg zu liefern. Sie bezeichnet den Prozess der „Unterwerfung der Weltökonomie durch den Finanzsektor“ (Weizsäcker/Wijrman 2017, S. 31). Ein gewaltiger Übergang von der Marktwirtschaft zur von Spekulation dominierten Wirtschaft vollzog sich, insgesamt gekennzeichnet durch starke Deregulierungen, also von der Aufhebung von Beschränkungen, die bis dato als Schutz angesehen wurden. So haben 2008 die Finanzprodukte sage und schreibe einen Nennwert von 640 Billionen USD, was dem 14-fachen des Bruttosozialprodukts BIP aller Länder der Erde entspricht (vgl. ebd., S. 32).

Durch diese neue finanzkapitalistische Formation bekommen international agierende Kapitaleigner eine bis dato unbekannte politische Macht, die allerdings durch entsprechende Gesetze und politische Maßnahmen ermöglicht

wurden. Die Drohung mit Kapitalflucht leitete u.a. einen Steuersenkungswettbewerb der Staaten ein. Politisch ist diese Entwicklung durch die Favorisierung der Senkung der Lohnnebenkosten, von „*new governance*“, wachsender Privatisierung und vom Rückbau der Risikoabsicherung usw. bestimmt.

„Die herrschende Ökonomie transformiert sich dadurch selbst in kriegerische Formen, in eine Art Dauerkrieg, weshalb in jüngster Zeit offen von einem ‚Weltwirtschaftskrieg‘ die Rede ist und damit explizit die Militanz globaler Kapitalisierung zur Aufdeckung kommt. Ich erinnere hier an die Arbeit von Edward Luttwak ‚Weltwirtschaftskrieg. Export als Waffe – aus Partnern werden Gegner‘ (1994) und Heiner Mühlmann ‚Darwin – Kalter Krieg – Weltwirtschaftskrieg‘ (2009). Aber auch volks- und weltwirtschaftliche Betrachtungen jüngerer und jüngster Zeit betonen entschieden die Aggressivität herrschender kapitalverwertender Ökonomie“ (Euler 2016, S. 87f.).

Diese Veränderungen bringen nicht den Staat zum Verschwinden, sondern verändern seinen Charakter. Im sog. Postfordismus entwickelt sich der Staat vom „Wohlfahrtsstaat“ zum „Wettbewerbsstaat“ (Hirsch). Und genau dieser Veränderung der Staatsaufgabe korrespondiert die neue Bildungsreform. Die Bildungsreformen der 1960er, 1970er Jahre unterscheiden sich von der der 2000er Jahre insofern, als die ersteren *equity-driven reforms* (Gerechtigkeits-orientierte Reformen) sind und letztere eine *competition-driven reform* (Wettbewerbs-orientierte Reform).

Diese neoliberale Umsteuerung des Bildungsverständnisses ist allerdings nicht das Produkt der Vereinnahmung von bestehender Wissenschaft durch politisch-ökonomische Akteure, Wissenschaft ist hier nicht unschuldig, keineswegs bloß Opfer. Nein, die neoliberale Politik ist das gezielte Produkt einer neuen Wissenschaft, entwickelt in der Denkfabrik der OECD, des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI). Ganz explizit fordert die OECD eine „*revolution, not reform*“ (OECD 2002, S. 26, zit. nach Casale u.a. 2010, S. 51). Zwei Studien des CERI sind dafür bestimmend geworden: *Understanding the Brain. Towards a New Learning Science* (2002) und *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (2007). Beide Studien schließen an die Studie zur Bedeutung von Sozial- und Humankapital *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital* (2001) an. In anmaßender Weise wird behauptet, eine gänzliche neue Wissenschaft, eine „*Learning Science*“ kreierte zu haben, die alles Vorhergehende auf diesem Gebiet hinter sich lässt und zum Rückständigen erklärt, auf den Misthaufen der Geschichte von Erziehung und Bildung wirft (vgl. Casale u.a. 2010, S. 53ff.).

„Mit der progressiven Landnahme der Lernwissenschaft, respektive der faktisch als solche agierenden ‚Bildungswissenschaften‘ als hybride Leitdisziplin der Lehrerbildung mit ihrer Fokussierung auf Kompetenzen, wird die Abtrennung pädagogischen (oder genauer des Unterrichts-) Handelns von seiner originären Wissensbasis [...] vorangetrieben.“ (ebd., S. 55)

Dieser auch akademischen Landnahme setzten die Autor_innen Casale, Röhner, Schaarschuch und Sünker entgegen, was für eine pädagogische Perspektive entscheidend ist:

„Zentral für die Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Rahmen pädagogischer Professionalität ist seine Heranziehung zur Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns – weniger seine wie immer geartete ‚Anwendung‘, wie es eine technologische Fassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses impliziert“ (ebd. S. 55f.).

Die OECD-Wissenschaft ignoriert nicht nur die sachlogisch geforderte, genuin pädagogische Perspektive, sie liquidiert sie schier und trägt dadurch zur Degenerierung des Fachs bei. In diesem Sinne liest sich die verordnete Kompetenzorientierung mit Ladenthin (2011) als „Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“. Dabei geht es nicht um eine Schelte des „Kompetenzbegriffs“. Gegen Kompetenz kann im Grunde niemand etwas haben, wenn darunter Sachverständigkeit gemeint ist. Allgemeine Bildung bedeutete immer auch Kompetenzerwerb, aber eben als Effekt der Bildung, nicht als deren Zweck. Die pädagogische Orientierung, also die Orientierung an Mündigkeit, die unverzichtbar für eine humane und demokratische Gesellschaft ist, verlangt Eigenschaften, um in den existierenden gesellschaftlichen Widersprüchen sich orientieren zu können. Die wissenschaftspolitisch beherrschende Kompetenzorientierung ist also kein Zuwachs an bildungstheoretischer Erkenntnis und kein Gewinn an pädagogischer Profilierung; sie ist ein Symptom des Abschieds von der Pädagogik: ihrer theoretischen Substanz, ihrer moralischen Orientierung, ihres bildungspolitischen Auftrags und ihrer institutionellen Verfasstheit.

Es ist daher nicht verkehrt, wie es Wiechmann (2013, S. 27) tut, von einem „Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung“ zu sprechen. Dieser Substanzverlust von Schulbildung beunruhigt auch konservative Kommentatoren. Gerade jüngst konstatiert der FAZ-Herausgeber und deren Feuilleton-Chef Jürgen Kaube (2019) in seinem Buch *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?*:

„Die Schule, wie sie jetzt ist, ist eine Fehlkonstruktion [...]. Schlimmer noch: Die Schule reagiert [...] viel zu stark auf immer neue Anforderungen, die von außen an sie gestellt werden. Die Digitalisierung des Klassenzimmers ist genauso Unsinn, wie es die Rechtschreibreform oder das Sprachlabor waren. Was jetzt gebraucht wird, sagt Kaube, ist eine Reduktion auf das Wesentliche: Kinder sollen in der Schule, so Kaube, denken lernen, darum und nur darum geht es in der Schule,“ also um „Urteilkraft und Weltverständnis“ (Werbetext).

Stephen Ball (2018) stellt den substanziellen Verlust mit dem gravierenden bildungspolitischen Funktionswandel in Beziehung unter dem Begriff von „Transformation von Bildung und Demokratie“: „Reformen des öffentlichen Sektors werden nicht mehr als politische Fragen angesehen. Man behandelt sie als technokratisch zu bewältigende Angelegenheiten, die dadurch gelöst werden, dass man Beurteilungsinstrumente aus der Betriebswirtschaft in die Schulen einführt“ (ebd., S. 49). Damit entfällt ein relevantes „demokratisches Forum für eine öffentliche Diskussion“ (ebd.). Fragen der Bildung sind in der sog. „Output-Steuerung“ „ausschließlich auf Leistungsorientierung fokussiert“, „auf Leistungssteuerung, Kommerzialisierung und Privatisierung. Deshalb herrscht die Losung: Es braucht Tests, Standardisierung, Vermessung, Konkurrenz, Vergleich usw. Es ist eine vollständige Diskrepanz zwischen diesem Entwicklungstrend und der echten Substanz von Bildung“ (ebd.). „Sie verändert grundsätzlich, was Bildung bedeutet, was Pädagogik und die Bedeutung

der Lehrperson bedeuten“ (ebd.). Die „Aufgaben der Bildung“, der „Sinn der Bildung werden ausgeblendet“ (ebd.), mit fatalen Folgen: Die bestehen in der „Zunahme an Stress, mit denen die Schüler und die Lehrpersonen konfrontiert sind. Daraus ergibt sich ein Absinken der Freude und Motivation beim Lernen“ (ebd.). Bildungseinrichtungen werden zu „Stressmühlen“.

Die inhaltliche und substanzielle Aushöhlung von Bildung und geht mit einer „Psychologisierung“ der Pädagogik einher (vgl. Reichenbach/ Oser 2002; Masschelein 2002; Koch 2006, 2012). Das bedeutet überhaupt nicht, und das ist mir äußerst wichtig, dass Psychologie grundsätzlich im Widerspruch zur Pädagogik stünde. Beileibe nicht. Schon zu Beginn der 1950er Jahre hat Heinrich Döpp-Vorwald (2016, S. 109) innerhalb der „Pädagogischen Psychologie“ zwei Tendenzen unterschieden: „Der psychologische und der pädagogische Gesichtspunkt stehen hier vielmehr in einem Verhältnis der *conditio sine qua non* zur *conditio per quam*.“ Dem erzieherisch Handelnden hat es darum zu gehen, „den ihm anvertrauten Mitmenschen [...] zu einem für seine menschliche Entwicklung als wertvoll erkannten Ziel hinzuführen“ (ebd., S. 108). Die Psychologie hat angesichts pädagogischer Fragen die Funktion als Hilfe für die Lösung der erzieherischen Aufgabe (vgl. ebd., S. 109). Wird aber diese Aufgabe in eine psychologische verwandelt, vollzieht sich der Übergang von einem pädagogisch angemessenen „Begründungsdiskurs“ hin zu einem auf Fremdbestimmung basierenden „Bedingtheitsdiskurs“. Es handelt sich hier um den Unterschied eines an Einsicht und Beurteilung orientierten Verständnisses von Erziehung und Bildung im Gegensatz zu einem auf heteronomer Steuerung beruhenden. Lernen, Mündigkeit und Bildung sind pädagogisch aber nur als Leistung der Subjekte denkbar: Niemand kann Lernen, Mündigkeit, Bildung bei einem anderen machen oder herstellen.

Eine pädagogische Re-Orientierung hat allerdings an den Bedingungen zur subjektiven Ermöglichung zu arbeiten, durch Anregung, Räume und Zeiten für ein soziales welterschließendes Lernen. Bezogen auf die Lehrer_innenbildung betrifft das drei Bereiche, denen sich auch unsere Projekte widmen:

1. Die Ermöglichung des Verstehens des Fachs bzw. der Sachen.
2. Das Erfassen der Unterrichtsinteraktionen, der Unterrichtswirklichkeit in Bezug auf den pädagogischen Unterrichtszweck.
3. Das Erkennen von Widersprüchen der Institution Schule, die mit dem individuellen beruflichen Handeln unmittelbar verbunden sind.

Hierbei ist meiner Einsicht nach für die Pädagogik wesentlich, dass die soziale und kommunikative Dimension und die inhaltlich sachverstehende nicht gegeneinander ausgespielt oder als isolierte behandelt werden. Die Kritik an einer bloßen Stoffvermittlung ist gängig, es gibt aber meiner Beobachtung nach immer entschiedener auch das Problem der Auflösung von Pädagogik in bloße Sozialbeziehung.

V

Aspekte selbstkritischer und gerade deshalb selbstbewusster Pädagogik

Mein Plädoyer für eine Re-Orientierung hat sich den Anspruch von Selbstkritik abzuverlangen, gerade weil Pädagogik politisch-ökonomisch immer stärker verinnahmt und in die herrschenden Funktionen verwickelt ist, weil die Kapitalisierung uns als Subjekte selbst immer mehr erfasst. Eine naive Vorstellung von Autonomie innerhalb der neuen Widerspruchslage verbietet sich daher. Die Entbindung eines subversiven, kritischen Moments hängt entscheidend an der Selbstkritik. Eine materialistische Analyse Darmstädter Couleur hat mit diesem Begriff sehr vorsichtig umzugehen, weil er keine sichere Position im Widerspruch garantiert, sondern nur in der permanenten kritischen Bemühung bestehen kann, die allerdings parteiisch für die „Abschaffung des Leidens, oder dessen Milderung“ engagiert ist (Adorno 1973, S. 203), und sich eben auch seiner Verwicklungen bewusst ist. Will man die mögliche kritische Bedeutung von Pädagogik noch in praktischer Absicht ausloten, dann ist aber die Erkenntnis der Eigentümlichkeit von Pädagogik, ihrer Substanz, eine Bedingung, soll nicht Pädagogik auch noch von Seiten der Kritik eliminiert werden. Daher meine Formel vom Implikationszusammenhang von Gesellschafts- und Selbstkritik in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Selbstkritische Re-Vision der Pädagogik verlangt nämlich Erziehung, Didaktik und Bildung als institutionell organisierte unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf ihr mögliches kritisches Potential zu durchdenken und entsprechende Vorstellung von pädagogischem Engagement zu kreieren. Dazu sind neue gesellschaftliche Problemlagen und neue theoretische Kritikansätze auf das genuin Pädagogische zu beziehen. Ich betone das deshalb, weil es meiner Überzeugung nach nicht ausreicht, neuere Theorien und Analysen auf den Bereich der Erziehungswissenschaft zu übertragen. Es existiert die Gefahr, dass unser Fach „nach Kräften sozialwissenschaftliche, psychologische“ (Gruschka 2008) und auch sozialphilosophische Theorien aufsaugt und diese dabei lediglich ins Pädagogische überträgt. Es gibt bei uns wohl, wie Gruschka bemerkt, die

„panische Angst, in einen Modernitätsrückstand zu geraten, etwas, was unsere Kollegen von den Nachbardisziplinen selten anfight. Nach 40 Jahren ‚Impakt‘ sind wir Erziehungswissenschaftler dank dieser Haltung als Gesamtsubjekt wissenschaftlich ungleich umfassender gebildet als unsere disziplinäre Konkurrenz. Von den Soziologen und Psychologen erfährt man immer wieder, dass sie so gut wie nie ein schlechtes Gewissen zeigen, nicht informiert zu sein über pädagogische Theorien. Sie setzen aber selbstverständlich voraus, dass Erziehungswissenschaftler zum Stand ihrer Erkenntnisse aufblicken.“ (ebd.)

Damit aber Selbstkritik der Pädagogik nicht nur durch pädagogikfremde Anleihen entsteht, sondern die Pädagogik als Pädagogik selbstkritisch betrachtet und weiterentwickelt, hat sie sich der Dialektik des strukturellen Konservatismus von Pädagogik zu stellen und diesen nicht bloß als Modernitätsrückstand zu begreifen. Wie man wiederum aus historischen Konstitutionsanalysen wissen kann, ist die Nähe von Pädagogik und Protestantismus sehr groß. Nach

dem Zerfall des Mittelalters war die neue protestantische Religion, wie Koneffke (1994, S. 151) schreibt, die erste „bürgerliche Grundlösung des Problems der Massenmoral“. Tüchtigkeit, Disziplin, Produktivität und Fleiß ohne göttliche Gewissheit waren die entsprechenden Tugenden, wie Max Weber später schrieb, der Geist des Kapitalismus. Ihm folgte mit Comenius bis ins „Pädagogische Jahrhundert“ eine zweite Lösung der Sicherstellung der Massenmoral, nämlich durch ein verbindliches „rationelles Erziehungswesen“. In der Pädagogik bildete sich dadurch eine sie kennzeichnende innere Verzugsspannung. Entgegen ihrer rational-aufklärerischen Konzeption ist die Pädagogik von einem religiös-autoritären Habitus gekennzeichnet (vgl. Koneffke 1994).² Konzeptionell ist die Pädagogik ein Kind der Aufklärung, aber der praktische Habitus im Erziehungsverhältnis hat religiöse, hat konservative, schützende und bewahrende Züge. Autorität haben und autoritär sein liegen seitdem, bis in jüngste Autoritätsstudien (vgl. Reichenbach 2011; Twardella 2012), eng beieinander und sind doch die Differenz ums Ganze.

Adalbert Rang (1989, S. 138) fragt in diesem Zusammenhang: Erscheinen „Pädagogen nicht selten eher als après- denn als avantgardistisch“? Sind Pädagog_innen nicht deshalb meist „zweideutig darauf aus, die (werdenden) Subjekte als selbständig und zugleich als angepasst-konformistisch aufzufassen“ (ebd., S. 135)? Aufgabe und Problem für eine kritische Pädagogik besteht darin, wie die Reproduktionsfunktion, also die Erhaltung und Weitergabe des Standes der Kultur, mit der Perspektive auf die Verbesserung der menschlichen Angelegenheit, also mit Befreiung von unnötiger Herrschaft, verbunden werden kann.

Aber auch die Hochzeit emanzipatorischer Pädagogik in den 1970ern war keine Glanzzeit der Selbstkritik. Der „Emanzipationsanspruch“ war sehr stark auf das offenkundig Falsche und Autoritäre der Anderen gerichtet, viel weniger bis gar nicht auf sich selbst. Gerade dadurch konnten auch im Windschatten dieser Kritik sich neue autoritäre Strukturen etablieren.³

Mollenhauer, ein bedeutender Pädagoge jener Zeit, hat im Nachgang in seinem sehr empfehlenswerten Buch *Vergessene Zusammenhänge* (1983) eine Tendenz der gesellschaftskritischen emanzipatorischen Erziehungswissenschaft identifiziert, die die Pädagogik und mit ihr auch selbstbezügliche Kritik vergessen hat; nicht zuletzt dadurch, dass die neue Sozialwissenschaft durch

2 „Die religiöse [Grundlösung des Problems der Massenmoral; P.E.] widerspricht der erzieherischen in den Fundamenten der Konzeption, nicht aber im Habitus der Praxis“ (Koneffke 1994, S. 151).

3 Ein Beleg, wohlbemerkt nur einer, dafür, ist die Gründung des Weiberrats. Berühmt wurden die Tomatenwürfe von Helke Sander auf die Autoritäten des SDS im Anschluss an ihre Rede des „Aktionsrates zur Befreiung der Frauen“ auf der 23. Delegiertenkonferenz des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) in Frankfurt/Main am 13.09.1968 (nachzulesen: <https://literaturkritik.de/rede-helke-sander-auf-23-delegiertenkonferenz-sozialistischen-deutschen-studentenbundes-am-13-september-1968-frankfurt-am-main,25002.html>; 01.11.2019). Ich will das hier nicht ausführen, aber mir sind diese Entwicklungen biographisch nun wahrlich gut bekannt und selbst nicht fremd.

die neuen jungen Erziehungswissenschaftler_innen die Pädagogik zu verdrängen begann. Nur wenige sind zu dieser Zeit dem Versuch nicht erlegen, die Pädagogik bloß als Vehikel der Emanzipation zu sehen. Davon deutlich abweichende Positionen hat die Materialistische Pädagogik und die Kritische Bildungstheorie eingenommen. Sie haben in dem Widerspruch der Pädagogik sowohl das konservative Integrierende als auch das Subversive, also die Aufgabe der „Selbstcouragierung“ (Gamm, in Cankarpusat/Hauois 2007, S. 22) erkannt. In dem mittlerweile für die Kritische Pädagogik schon prominenten Interview von Cankarpusat und Hauois mit Gamm und Koneffke sagt letzterer: „Es gibt keine vernünftige Gemeinsamkeit von Menschen, die gewaltförmige Äußerungen erlaubt. Wir haben also den Begriff der Kritik zunächst als den der Selbstkritik zu kultivieren“ (Koneffke in ebd., S. 18). Dieser Satz zieht die Konsequenzen aus der Kritik am linken Dogmatismus; damit steht er in Beziehung zu Rosa Luxemburgs (1975, S. 359) „Freiheit ist immer Freiheit der Andersdenkenden“ und zu Heydorns und Koneffkes Plädoyer für „Sozialismus mit menschlichem Antlitz. Sieben Thesen an der Basis eines Erziehungsprozesses“ (Koneffke 2005).

In den Jahrzehnten ist bildungspolitisch viel passiert. Es gab zum einen eine enorme Ausdehnung der institutionellen Bildungszeit, was nicht heißt, dass das auch einen Zuwachs an Bildungs-Zeit bedeutet (vgl. Euler 2012). Die Zahl der Menschen mit sog. höherer Bildung ist enorm gestiegen (Abi-Quote), institutionalisierte Bildung setzt biographisch immer früher für immer mehr Menschen ein (Kita, Kindergarten) und sie setzt sich immer länger am Ende des Lebens fort; ja letztlich soll das gesamte Leben zum lebenslangen Lernen werden. Zum anderen setzte aber auch eine Entgrenzung des Pädagogischen in Form einer Pädagogisierung sozialer Herrschafts- und Machtverhältnisse ein. Überall wird pädagogisiert, in der Politik, im Betrieb, im Museum usw. Überall muss im Interesse des Vorwärtkommens und des Fortschritts gelernt werden. Lernen wurde zum Vergesellschaftungsprinzip; und so gibt es lernende Krankenhäuser, lernende Arbeitsmärkte usw. Wie selbstverständlich wird Lernen abgetrennt von der Reflexion auf den Zweck, der kollektiven Selbstbestimmung, denn der Zweck, unter dem das lebenslängliche Lernen steht, ist vorgegeben und steht nicht zur Disposition.

Mich interessiert daher an diesem Prozess, wie das genuin Pädagogische: eben „ein sukzessives besseres Verstehen der Weltgegebenheiten und Bewältigen der durch sie aufgeworfenen Probleme“ (Hackl 2018, S. 104) aus dem Blick gerät. Die Pädagogisierung, die nahezu alle Lebensbereiche und Lebensphasen erreicht hat, bewirkt dadurch eine „Schwächung des pädagogischen Denkens“ (Reichenbach 2013, S. 19; vgl. ebd., S. 14-21). Die Etablierung des Pädagogischen in nicht-pädagogischen Bereichen befördert eine selbstbestimmte Fremdbestimmung, eben heteronome Selbststeuerung. Dass auch Pädagogik in praxi oft degenerativ sein kann, ändert nichts an der Richtigkeit des Ziels von Mündigkeit, oder anders formuliert: von reflektierter Urteils- und Handlungsfähigkeit. Bezogen auf das immer stärkere Problem des Verhältnisses von Bildung und Technologisierung habe ich bereits in meiner Habilitation

in den 90er Jahren die Forderung einer „reflektierten Sachkompetenz“ (Euler 1999, S. 267ff.) entwickelt, einer Zeit also, in der es den Kompetenz-Hype noch überhaupt nicht gab.

Ich will an dieser Stelle auf die neue Lage in Zeiten des Neoliberalismus bzw. des Finanzkapitalismus für die Kritik hinweisen. Die schier unbegrenzte Dynamik der Kapitalisierung ist eine, in der gerade das Kritische selbst zu einem Treiber der Kapitalisierung geworden ist. Unterschiedliche Studien haben diese Integration von Kritik in die Dynamik des fortgeschrittenen Kapitalismus und damit auch als Grund seiner Stabilität und Attraktivität freigelegt. Diese auszublenken, bedeutete ein naives Kritik-Wirklichkeits-Verhältnis einzunehmen. In „Der neue Geist des Kapitalismus“ erklären Luc Boltanski und Eve Chiapello (2003) die Stabilität der fortschreitenden Kapitalisierung dadurch, dass sie es vermag, die Kritik an ihr in unglaublicher Geschwindigkeit produktiv zu integrieren. Andere Erklärungen liegen durch die Regulationstheorie im Rahmen der Erforschung des Postfordismus (Hirsch/Götz) vor. Ebenfalls in der Kulturindustrialisierung von Wissenschaft und Politik im direkten Anschluss an die Kritische Theorie (Steinert), aber auch in der Analyse der kulturellen Regression durch die fortgeschrittene kapitalistisch geprägte Technologisierung (vgl. Türcke 2016).

Sowohl die Objekte der technologischen Kapitalisierung, Natur und Kultur, sind ihr ausgesetzt, als auch die Subjekte, die Subjektivität, die Wünsche, Dispositionen und Haltungen der Menschen. Das kann Pädagogik nicht nur nicht unberührt lassen, es ist vielmehr zu fragen, inwiefern Pädagogik nicht selbst, ganz im Unterschied zu ihrem Selbstbild, zum Treiber dieser Entwicklung geworden ist bzw. immer mehr wird. Ein „Standpunkt reiner Opposition“ (Messerschmidt 2009, S. 139) kann glaubhaft nicht mehr eingenommen werden. Pädagogik hat zu erkennen, dass sie selbst in eine „ausgreifende Vergesellschaftung“ (Euler 2007, S. 139) faktisch und praktisch involviert ist. Messerschmidt fordert daher, „die pädagogische Mittäterschaft“ am Verwertungsprozess pädagogisch zum Thema zu machen (Messerschmidt 2009, S. 140). Messerschmidt macht entschieden darauf aufmerksam, dass die im Bildungsbereich Tätigen nicht deshalb, weil sie mit Bildung und Reflexion befasst sind, schon über den gesellschaftlichen Widersprüchen in ihrer Arbeit stehen. Die Etablierung von „pädagogischer Professionalisierung“, die nur allzu sehr dazu neigt, den Anstrich einer erreichten Souveränität zu vermitteln (vgl. Messerschmidt 2013, S. 10), ist anfällig für die Ausblendung von professionsimmanenten Widersprüchen. Gefordert ist gerade deswegen eine explizit „kritische Professionalisierung“ (ebd.). Besonders unerkannt und verdrängt bleiben Wirkungen „institutioneller Diskriminierungen“, die nicht zufällig durch einschlägige Forschungen im Bereich der Migration nachgewiesen wurden.

Selbstkritik verkompliziert die pädagogische Arbeit, aber sie eröffnet auch pädagogische Perspektiven.

„Es ist eine doppelte Aporetik, die die Pädagogik durch eine historische Verkehrung in der Wirklichkeit soll bewältigen können: die strenge Führung, aber ins Eigene, als unterschieden von der zu selbständiger Anpassung an den sterilen Widerspruch herrschaftlicher Funktionalisierung.“ (Koneffke 2018b, S. 205)

Als Pädagog_innen müssen wir zwar unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen handeln und diesen damit auch in unserem vermeintlich freien Handeln dienen. Doch diese Freiheit, die Zwecke der Institution zu realisieren, ist genau die Achillesferse unserer Funktion. Sie ist die Schnittstelle von Integration und Subversion. Sie muss allerdings von den Handelnden gewusst werden, um zu verhindern, dass die Freiheit der Akteure hinter dem Rücken ihres Bewusstseins nur dem heteronomen Zweck dient. Mit Koneffke gilt es, unsere Autorität dafür zu verwenden, dass die Freiheit nicht der selbständigen Anpassung dient, sondern hilft, die uns Anvertrauten ins Eigene zu führen (vgl. ebd.).

„Pädagogik unterliegt nicht einfach der Dialektik der Aufklärung, sondern konstituiert sich als Mittel gegen diese Dialektik innerhalb derselben. Sie ist daher von Anbeginn nicht nur Resultat der Moderne, wie in vielen sozialgeschichtlichen Darstellungen nahe gelegt, sondern die eigenartige theoretische Bemühung um eine Praxis, die die Moderne konstituiert und zugleich ihre problematischen Seiten zu kompensieren versucht. Dies verschafft ihr bis in die heutigen Begründungsversuche einer Erziehungswissenschaft hinein einen Sonderstatus innerhalb der akademischen Disziplinen.“ (Euler 1995, S. 207)

Damit entsteht nach Koneffke (2018b, S. 205) die Möglichkeit für eine „kritische Wendung gegen die Rigidität des status quo“, der „Resistenz gegen die unvermeidlichen Zwänge zur Einvernahme durchs Bestehende“. Damit entsteht eben auch der Raum für eine „Offenheit“ für die „erkennbar bereitliegenden Möglichkeiten“, für die „Bereitschaft zur Freisetzung von Neuem“ und dies alles um „in der Befreiung ein Stück weiter“ zu kommen (ebd.). Es bedeutet „zu einer Wachheit“ kommen zu können, „mit der die Not der allemal Unterdrückten und Leidenden als unnötige, weil vom Widerspruch erzeugte, wenigstens begriffen würde“ (ebd.). Mit dieser „Distanz zur Welt wie sie ist, kann man die Mündigkeit begreifen als die einzige Zukunft, welche die Pädagogik leitet, weil sie als das der Gegenwart und der Herrschaft Unverfügbare beiden immer schon voraus ist“ (ebd.).

Gerade angesichts dieser Konstellation einer doppelten Aporetik sehe ich in der gegenwärtigen Wissenschaftslandschaft aber auch die entgegengesetzte Gefahr einer die Kritik und damit die Substanz auflösenden, quasi abstrakt negierenden Selbstkritik. Gerhard Gamm, ein guter Kenner der Postmoderne wie des Poststrukturalismus, sieht deren Problem in Folgendem:

„Opfert sie [die Postmoderne; P.E.] eine jede wie vage auch vorgestellte geschichtsphilosophische Leitidee, lässt sie den Glauben an eine wenigstens minimal in die Wege leitbare Verbesserung gesellschaftlicher Zustände fallen, dann bestätigt sie – wenngleich wider Willen – zynisch, dass es, so wie es ist, auch gut ist. Die Postmoderne besteht in dieser ständig reflektierten Gratwanderung zwischen Ausbruchversuchen und Desillusionierungsstrategien.“ (Gamm 2009, S. 303)

Ein sinnvolles Opponieren ist kaum mehr denkbar.

Und Reichenbach konstatiert, dass manche Erziehungswissenschaftler, „mit dem Pädagogischen lieber nicht in Verbindung gebracht werden möchten“: „[D]ie pädagogische Welt scheint ihnen peinlich zu sein“ (Reichenbach 2013, S. 18). Das Peinliche besteht wohl nicht zum Geringsten darin, dass ihre

Vorstellung von Wissenschaft leider nicht zum Gegenstand von Pädagogik passt und sie sich im Zweifelsfall als Erziehungswissenschaftler dann für die Wissenschaft und gegen ihren Gegenstand entscheiden. Aber, so betont Reichenbach, es muss klar sein:

„Ohne Moral (im weitesten Sinne) ist keine Pädagogik zu machen, ohne explizierte, reflektierte und kritisierte Vorstellungen des Guten und des Richtigen kann Erziehungswissenschaft zumindest das nicht leisten, was praktisch tätige Pädagoginnen und Pädagogen von ihr zu recht erwarten dürften: wenn nur begrenzt pädagogisches Handlungswissen zu liefern, so doch relevantes Orientierungs- und Deutungswissen.“ (ebd., S. 19)

In diesen Problemkreis gehört die Frage, ob es denn einen Ort der Kritik geben könne, der nicht schon mit dem Kritisierten kontaminiert ist. Alfred Schäfer (2004, S. 45) hat diese Frage u.a. als die „nach der Möglichkeit eines kritischen Standpunkts“ aufgeworfen. Aus meinen Studien über die Herkunft der Pädagogik aus dem Universalienstreit (Euler 1989), stellt sich die Frage geradezu umgekehrt. Denn mit dem Universalienstreit und seinen Folgen existieren wir als Subjekte, in Pädagogik und Politik allemal, nur im Medium der Kritik. Nur im Medium der Kritik können wir Subjekte sein, die sich jeweils neu als Resultat von reflektiertem Urteil und politischem Handeln positionieren müssen. Und diese Positionen müssen dann nach Maßgabe neuer Entwicklungen und Einsichten selbstverständlich wiederum unter Kritik gestellt werden.

Enden möchte ich mit ein paar Hinweisen auf das, was mir im Laufe meiner Arbeit in Lehre und Forschung wichtig geworden ist. Entscheidende Folge der von keiner vernünftigen Leitung mehr bestimmten globalen Kapitalisierung ist die Zerstörung der sozialen und ökologischen Lebensbedingungen, worin letztlich auch die Gründe der wachsenden und erzwungenen Migration liegen. Beide, technologische exponentielle Ausbeutung und Migration, haben längst die institutionalisierte Erziehung und Bildung in einer Weise erreicht, erfasst, überlagert, die danach schreit, endlich im kritischen Sinne angemessen und offensiv angegangen zu werden. Das aber setzt voraus, dass Pädagogik in Theorie und Praxis erkennt, dass institutionalisierte Bildung und systembedingte Friedlosigkeit miteinander verstrickt sind und kritische Potentiale der Bildung nur durch selbstkritische Anstrengungen aktiviert werden können.

Die systemische Unfriedlichkeit der tendenziell totalen Kapitalisierung produziert *einerseits* neue, z.T. brutale Formen von Klassenherrschaft, Ausschlüsse, postkoloniale Herrschaftsformen, Sexismus, Migration, Re-Barbarisierungen unterschiedlicher Art; Phänomene, die oberflächlich aus der Sicht der Zentren betrachtet als etwas eingeschätzt werden, das von „außen“ käme. *Andererseits* rückt der ökologische Raubbau als Ausdruck unbegrenzter kapitalistischer Dynamik die heilige Kuh des Kapitalismus ins Zentrum der Kritik, ihren Zwang nämlich zur permanent neuen Verwertung von erzeugtem Wert, womit auch die Naturwissenschaft und Technologie, die einstmals das Flaggschiff der Aufklärung waren, weithin zum Mittel der Kapitalverwertung degenerieren, wofür im pädagogischen Bereich die politische Propaganda für „MINT“ auch ein intellektuell erbärmliches Zeugnis ablegt (vgl. Euler 2015).

Wenn Bildung noch irgendeinen kritisch normativen Sinn macht oder machen soll, dann den, zu erkennen, dass die herrschende Zivilisation und Bildung Grund der realexistierenden weltweiten Nicht-Nachhaltigkeit sind. Folglich ist Mündigkeit nur noch menschheitlich und human denkbar als eine, die sachlich die Widersprüche erkennt und hieraus die individuellen und kollektiven Schlüsse für eine global nachhaltige Entwicklung zieht.

Ich bin sehr der Bewegung „Fridays for Future“, auch praktisch, zugetan. Doch es gilt zu erkennen, dass das Klima in einen größeren Zusammenhang gehört, soll es nicht selbst zur Verknennung des Raubbaus in Gestalt einer „grünen Ideologie“ beitragen. Es kommt entscheidend darauf an zu erkennen, dass Politik sich nicht nur auf die Minimierung von Schadstoffen konzentriert, sondern insgesamt auf die Einschränkung des Material- und Energieverbrauchs (vgl. hierzu Schmidt-Bleek 2014).

In einem abschließenden Plädoyer für die Pädagogik als materialistischer Wissenschaftler möchte ich mich gerne auf eine Formulierung des weltweit prominenten Klimaforschers H. J. Schellnhuber beziehen, der im Zusammenhang mit einer von ihm vorgelegten Arbeit unter dem Titel *Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff* den Begriff des „Gewissenschaftlers“ (Schellnhuber 2015) geprägt und in die Öffentlichkeit gebracht hat. U.a. in einer Mitteilung des von ihm gegründeten, mittlerweile berühmten Potsdam-Instituts für Klimaforschung (2015) heißt es:

„Natürlich wäre mein Leben leichter, wenn ich einfach nur Studie auf Studie häufen würde“, sagt Schellnhuber. „Aber als Wissenschaftler bin ich auch Gewissenschaftler – ich sehe mich in der Verantwortung, nicht bloß mit anderen Forschern unsere Erkenntnisse zu teilen. Sondern mit all jenen, die von den Folgen des Klimawandels am Ende betroffen sein werden. Und in deren Macht es steht, ihn zu stoppen.““

Aus dem Grund kreisen seit einiger Zeit Vorträge und Publikationen von mir – Heydorns Diktum weiterdenkend – um die Thematik der Überwindung der Nicht-Nachhaltigkeit als Bedingung menschlichen Überlebens. Für mich steht daher fest, was die Aufgabe von Lehre und Forschung jetzt und heute zu sein hat: Kritisch!

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): Negative Dialektik. [1966] In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6. (Hrsg. v. Rolf Tiedemann) Frankfurt/ M.
- Arendt, Hannah (1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. [1967] München/Zürich.
- Arendt, Hannah (2000): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954-1964. (Hrsg. v. Ursula Ludz.) (2. Aufl.) München/Zürich.
- Ball, Stephen (2018): Die Transformation von Bildung und Demokratie. In: Einspruch! 2. Auswirkungen der Schulreformen – Eine kritische Bestandsaufnahme aus Sicht der Betroffenen. Winterthur, S. 49-51.
- Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (2007) (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar.
- Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (2007): Einleitung. In: Dies. 2007, S. 7-11.

- Blömeke, Sigrid (2003): Professionelles Lehrerhandeln. Kriterien und aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung. Vortrag an der Universität Passau, 11.10.2003. Zit. nach Wikipedia: Pädagogische Professionalität. https://de.wikipedia.org/wiki/Pädagogische_Professionalität; 24.10.2019.
- Böhme, Gernot (2004): Die Moralisierung der Wissenschaftspolitik. In: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis. Schwerpunktthema: Wissenspolitik – ein neues Forschungs- und Handlungsfeld? 13. Jg., Nr. 3, S. 15-21.
- Böhme, Gernot/van den Daele, Wolfgang/Krohn, Wolfgang (1973): Die Finalisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 2, Heft 2, S. 128-144.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Breinbauer, Ines M. (2000): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. (3. Aufl.) Wien.
- Bulthaupt, Peter (1996): Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften. [1973] (2. Aufl.) Lüneburg.
- Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (2015): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn, S. 7-10.
- Cankarpusat, Ali/Hauois, Godwin (2007): Mut zur Kritik: Ein Gespräch mit Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum u.a. 2007, S. 13-29.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Heft 41, S. 43-67.
- Centre for Educational Research and Innovation (2001): The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702>; 24.10.2019.
- Centre for Educational Research and Innovation (2002): Understanding the Brain. Towards a New Learning Science. Paris: OECD.
- Centre for Educational Research and Innovation (2007): Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris: OECD.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie, Frankfurt/M.
- Döpp-Vorwald, Heinrich (2016): Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur Begriffserklärung. [1950/51] In: Pädagogische Korrespondenz, 2016, Heft 53, S. 108-111. Online: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166193>; 01.11.2019.
- Dörre, Klaus (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (2009): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Frankfurt/M., S. 21-86.
- Dörre, Klaus (2012): Landnahme und die Grenzen kapitalistischer Dynamik. Eine Ideenskizze. In: Initial – Berliner Debatte (24.07.2012). <https://www.linksnet.de/artikel/27742>; 02.01.2019.
- Endter, Judith (2005): Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung. Kritische Anmerkungen zum „Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 47-62.
- Euler, Peter (1989): Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer Streitschrift. Weinheim.
- Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim, S. 203-221.
- Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Weinheim.
- Euler, Peter (2007): Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des sogenannten „lebenslangen Lernens“ – Widersprüche und Neuvermessungen. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Wolf, Bernhard T.S. (Hrsg.): Naturwissenschaft in

- der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständigkeit in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 131-150.
- Euler, Peter (2012): Kampf um Bildungs-Zeit. Ein pädagogisch-politischer Konflikt im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Dimensionen der Zeit. Die Entschleunigung unseres Lebens. (Hrsg. v. Ernst Peter Fischer u. Klaus Wiegandt.) Frankfurt/M., S. 311-348.
- Euler, Peter (2015): MINT-Werbung versus Verstehen der Naturwissenschaften. In: Insider. Zeitschrift der Fachgruppe Berufsbildende Schule Hessen der GEW, 26. Jg., Heft 2, S. 17-19.
- Euler, Peter (2016): Überlegungen zum Verhältnis von institutionalisierter Bildung und systembedingter Friedlosigkeit. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Hrsg.): Krieg und Frieden. (Kritische Pädagogik, Bd. 3.) Baltmannsweiler, S. 83-106.
- Gamm, Gerhard (2009): Philosophie im Zeitalter der Extreme. Eine Geschichte philosophischen Denkens im 20. Jahrhundert. Darmstadt.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte, Bd. 5.) Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M.
- Gruschka, Andreas (2008): Ist die Pädagogik das Forschungsthema der Erziehungswissenschaft? In: Bildungsklick, 13.08.2008. <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/detail/ist-die-paedagogik-das-forschungsthema-der-erziehungswissenschaft/>; 25.09.2019.
- Habermas, Jürgen (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.
- Hackl, Bernd (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Bad Heilbronn.
- Hackl, Bernd (2018): Unser heutiges Thema wird sein ... Wie pädagogisches Denken hilft, schulische Wirklichkeit zu begreifen. In: Schirlbauer, Alfred/Schopf, Heribert/Varelija, Gordan (Hrsg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen Begriffe“. Wien, S. 93-113.
- Herzog, Roman (1997): Sogenannte „Ruck-Rede“: Aufbruch ins 21. Jahrhundert. http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html; 17.10.2019.
- Kant, Immanuel (1777): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. [1793] In: Ders.: Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Frankfurt/M., S. 127-172.
- Kaube, Jürgen (2019): Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? Berlin.
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn u.a., S. 126-139.
- Koch, Lutz (2012): Allgemeine Theorie des Lehrens. Ein Abriss. In: Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn, S. 15-30.
- Koneffke, Gernot (1994): C. F. Bahrds »Handbuch der Moral für den Bürgerstand« (1789) im Konstitutionsprozeß der Pädagogik. [1979] In: Ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Wetzlar, S. 137-173.
- Koneffke, Gernot (2005): Sozialismus mit menschlichem Gesicht. Sieben Thesen an der Basis eines Erziehungsprozesses. (zusammen mit H.-J. Heydorn) [1971] In: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke. Studienausgabe, Bd. 7. Wetzlar, S. 387-389.
- Koneffke, Gernot (2018a): Dennoch: Bildung als Prinzip. [1986] In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik, Bd. I. (Hrsg. v. Harald Bierbaum u. Katharina Herrmann). Baltmannsweiler, S. 189-196.

- Koneffke, Gernot (2018b): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. [2006] In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik, Bd. II. (Hrsg. v. Harald Bierbaum u. Katharina Herrmann). Baltmannsweiler, S. 203-211.
- Krautz, Jochen (2018): Imperative des „Wandels“: Schulreform in der Postdemokratie. In: Einspruch! 2. Auswirkungen der Schulreformen – Eine kritische Bestandsaufnahme aus Sicht der Betroffenen. Winterthur, S. 43-45.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 9. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>; 24.10.2019.
- Lankau, Ralf (2011): „Bildung ist das letzte Reservat“. <https://bildung-wissen.eu/kommunikation/bildung-ist-das-letzte-reservat.html>; 17.10.2019.
- Luttwak, Edward (1994): Weltwirtschaftskrieg. Export als Waffe – aus Partnern werden Gegner. Reinbek.
- Luxemburg, Rosa (1975): Die Akkumulation des Kapitals. In: Dies.: Gesammelte Werke, Bd. 5. Berlin, S. 5-412.
- Masschelein Jan (2002): Die Erosion des pädagogischen Denkens als Vergessen der Kindheit. In: Reichenbach/Oser 2002, S. 189-208.
- Meadows, Dennis u.a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Verwicklungen. Kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft – Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn, S. 131-143.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Vorwort. In: Seyss-Inquart, Julia/Czejkowska, Agnieszka (Hrsg.): Schule vermitteln: Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung Wien, S. 9-12.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Mühlmann, Heiner (2009): Darwin – Kalter Krieg – Weltwirtschaftskrieg. München.
- Pollmanns, Marion (2015): Wie die unterrichtliche Praxis auf Bildung bezogen ist. In: Gruschka, Andreas/Lastoria, Luiz A. C. Nabuco (Hrsg.): Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland. Opladen, S. 217-233.
- Potsdam-Institut für Klimaforschung (2015): „Selbstverbrennung“: Schellnhubers Blick aufs Ganze. <https://www.pik-potsdam.de/aktuelles/pressemitteilungen/selbstverbrennung-schellnhubers-blick-aufs-ganze>; 25.10.2019.
- Rang, Adalbert (1989): Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Avantgarde in der Weimarer Republik. In: Heydorn, Irmgard/Schmidt, Brigitte (Hrsg.): *Traditio lampadis*. Das Versöhnende dem Zerstörenden abtrotzen. Festgabe für Gernot Koneffke. Vaduz/Liechtenstein, S. 129-150.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart.
- Reichenbach, Roland (2013): Welche Schule brauchen wir? Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze/Velber.
- Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.) (2002): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim u. München.
- Rolff, Hans-Günter / Arnold, Rolf (2010): Führung, Steuerung, Management. Seelze.
- Ruhloff, Jörg (1998): Bildung heute. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 21, S. 23-30.
- Ruhloff, Jörg (2002): Lernfabrik oder Bildungsschule? In: Heitger, Marian (Hrsg.): *Wozu Schule?* Innsbruck, S. 44-58.
- Ruhloff, Jörg (2007/08): „Einmaligkeit“ oder Kritik an der wissenschaftspolitischen Machterschleichung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 37, S. 5-17.

- Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 34.) Weinheim.
- Schäfer, Alfred (2004): Kritik und Subjekt. Anmerkung zu einem problematischen Implikationsverhältnis. In: Pongratz, Ludwig/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen, S. 29-50.
- Schellnhuber, Hans Joachim (2015): Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff. München.
- Schirlbauer, Alfred (2018): Schule des Fortschritts – ein Essay. In: Schirlbauer, Alfred/Schopf, Heribert/Varelja, Gordan (Hrsg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen Begriffe“. Wien, S. 9-24.
- Schmidt-Bleek, Friedrich (2014): Grüne Lügen. Nichts für die Umwelt, alles fürs Geschäft – wie Politik und Wirtschaft die Welt zugrunde richten. München.
- Steinert, Heinz (2008): Kulturindustrie (3. überarb. Aufl.). Münster.
- Türcke, Christoph (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München.
- Twardella, Johannes (2012): Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann. Opladen.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (1996). Europäische Kommission. Luxemburg.
- Weizsäcker, Ernst Ulrich/Wijrman, Anders (2017): Wir sind dran. Club of Rome: Der große Bericht. Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen. Eine neue Aufklärung für eine volle Welt. Gütersloh.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Wiechmann, Ralf (2013): Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung. In: Mathematikinformation, Heft 60, S. 27-37. <http://www.mathematikinformation.info/pdf2/MI60Wiechmann.pdf>; 02.01.2019.